

Anna Buchner-Jeziorska System edukacji a potencjał modernizacyjny społeczeństwa

W artykule przedstawiono wzajemne relacje między systemem edukacji a społeczeństwem i gospodarką, a zwłaszcza istotny wpływ tego systemu na procesy modernizacyjne.

Przytoczone dane statystyczne wyraźnie pokazują, iż system kształcenia realnego socjalizmu sprawił, że społeczeństwo polskie charakteryzuje niski potencjał modernizacyjny

– zarówno w wymiarze obiektywnym, tj. poziomu wykształcenia (około 70% Polaków ma najwyższe wykształcenie zasadnicze zawodowe), jak i wymiarze subiektywnym (osoby o niskim poziomie wykształcenia są z reguły przeciwnikami zmian społeczno-gospodarczych). Ponadto opisany przykład Polski wskazuje na brak jasno określonej polityki edukacyjnej państwa oraz niedocenywanie roli systemu kształcenia w procesie transformacji (tj. po roku 1989) zarówno z punktu widzenia kształtowania struktury społecznej, jak i możliwości zwiększenia potencjału modernizacyjnego społeczeństwa.

Społeczeństwo i gospodarka stanowią układ naczyń połączonych, co oznacza, że struktura społeczna i struktura gospodarki wzajemnie się warunkują. Z jednej strony bowiem powstawanie nowych lub rozwój pewnych dziedzin działalności ekonomicznej wywołuje zapotrzebowanie na nowe kwalifikacje i zawody lub zwiększa popyt na określone grupy zawodowe. Z drugiej zaś strony, określona struktura społeczno-zawodowa determinuje potencjał modernizacyjny społeczeństwa, tj. „jego zdolność i skłonność do konfrontacji oraz do przyjęcia wyzwań, jakie przed nim stawia proces zmian” (Friedland 1969). Przy takim rozumieniu potencjału modernizacyjnego można ów potencjał postrzegać w dwóch wymiarach:

- obiektywnym (tj. związanym z poziomem wykształcenia, strukturą społeczno-demograficzną i liczebnością siły roboczej);
- subiektywnym (tj. postaw wobec zmian poszczególnych grup społecznych, będących wypadkową ich lęków oraz możliwości rozumienia zmieniającej się rzeczywistości społecznej).

W tym układzie potencjał modernizacyjny społeczeństwa jest przede wszystkim pochodną systemu kształcenia.

Z tych też względów system edukacji powinien zarówno zapewniać równość szans w dostępie do kształcenia na wszystkich poziomach, jak i kształtować strukturę społeczną w aspekcie wykształcenia z punktu widzenia zwiększania potencjału modernizacyjnego (tj. możliwości sprostania wyzwaniom cywilizacyjnym przez większość społeczeństwa).

Realizacja tak rozumianych celów kształcenia jest możliwa tylko wówczas, jeżeli system kształcenia działa w oderwaniu od doraźnych potrzeb systemu ekonomicznego (tj. aktualnej struktury rynku pracy) oraz systemu politycznego (tj. ideologicznych wizji porządku społecznego).

Rozwój technologii we współczesnym świecie powoduje, że wzajemne relacje między społeczeństwem i gospodarką, nawet w krajach o ustabilizowanych systemach społeczno-gospodarczych, ulegają mniej lub bardziej radykalnym zmianom. To sprawia, że elastyczność zasobów ludzkich (tzn. obiektywna możliwość adaptacji i subiektywna akceptacja procesu zmian przez społeczeństwo) jest niezbędnym warunkiem względnie bezkonfliktowego procesu przemian. Jeszcze wyraźniej rola systemu edukacji i – będącego jego pochodną – potencjału modernizacyjnego ujawnia się w procesach gruntownej przebudowy gospodarki, państwa oraz społeczeństwa.

Szczególnie wyraźnie widać to na przykładzie Polski, gdzie jedną z głównych barier przeobrażeń gospodarki jest nie tylko kształt struktury społecznej odziedziczonej po realnym socjalizmie, ale także stosunek poszczególnych grup do zachodzących przemian – bezpośrednio związany z poziomem ich wykształcenia.

W okresie realnego socjalizmu (do połowy lat siedemdziesiątych) głównym czynnikiem dynamizującym rozwój społeczny i gospodarczy była budowa oraz rozbudowa przemysłu (zarówno w praktyce, jak i w ideologii). System kształcenia na poziomie ponadpodstawowym był silnie i wyraźnie zorientowany na potrzeby przemysłu. Zgodnie z tą zasadą rozbudowywane było średnie szkolnictwo zawodowe (technika), a znaczna część nastolatków kończyła tylko zasadnicze szkoły zawodowe. Dominacja kształcenia zawodowego była związana nie tylko z zapotrzebowaniem na siłę roboczą w przemyśle (wymiar ekonomiczny), ale także służyła reprodukcji klasy robotniczej (wymiar ideologiczny). Równie silnie zorientowane było na potrzeby gospodarki szkolnictwo wyższe. W latach siedemdziesiątych 50% studentów kształciło się w uczelniach technicznych i rolniczych. Z kolei w połowie lat osiemdziesiątych pojawiła się nowa tendencja (utrzymująca się do dziś): dominacji kierunków uniwersyteckich i rosnącego zainteresowania studiami ekonomicznymi (tabela 1).

W rezultacie przyjęcia określonej strategii rozwoju społeczno-ekonomicznego i podporządkowania jej systemu edukacji struktura społeczna w wymiarze poziomu wykształcenia była odzwierciedleniem struktury gospodarki (tabela 2 i 3).

Do roku 1989 aż 64% osób było zatrudnionych w dwóch działach gospodarki: przemyśle i rolnictwie, a większość z nich legitymowała się najwyższym wykształceniem zasadniczym zawodowym.

Zmiany strukturalne w gospodarce po 1989 r. spowodowały korzystne przeobrażenia także w strukturze zatrudnienia pod względem poziomu wykształcenia, ale jednocześnie obnażyły słabości systemu kształcenia okresu realnego socjalizmu z punktu widzenia potencjału modernizacyjnego społeczeństwa, czego najlepszym dowodem jest struktura bezrobotnych w wymiarze wykształcenia: podstawowa grupa bezrobotnych (66,4%) to absolwenci średnich szkół zawodowych (stanowią oni 73,8% osób z wykształceniem średnim w Polsce).

Rynek kształcenia na poziomie średnim dość szybko, aczkolwiek nie całkiem świadomie, zareagował na zapotrzebowanie rynku pracy. Większość zasadniczych szkół zawodowych została zlikwidowana bardziej z powodów ekonomicznych (zmniejszające się zatrudnienie w przemyśle i brak możliwości dotowania tego typu szkół przez przedsiębiorstwa przemysłowe) niż w rezultacie celowej polityki edukacyjnej państwa.

Tabela 1
Studenci według typów szkół w Polsce (1970 – 1995)

Rok akademicki	Ogółem	Uniwersytety	Wyższe szkoły techniczne	Wyższe szkoły rolnicze	Wyższe szkoły ekonomiczne
1970/71	330 789	97 543 (24,9%)	124 121 (37,5%)	33 515 (10,2%)	25 021 (7,5%)
1979 (31 XII)	466 566	139 990 (30,0%)	133 228 (28,5%)	60 953 (13,0%)	32 648 (6,9%)
1980/81	453 652	139 198 (28,9%)	127 551 (28,1%)	61 050 (13,4%)	34 064 (7,5%)
1985/86	340 709	116 867 (34,3%)	71 911 (21,1%)	35 537 (10,4%)	21 476 (6,3%)
1988/89	356 419	126 081 (35,6%)	66 819 (18,7%)	35 735 (10,2%)	21 632 (6,0%)
1990/91	403 800	141 100 (34,2%)	84 000 (19,4%)	36 400 (7,9%)	24 000 (5,9%)
1992/93	584 000	213 500 (36,5%)	130 600 (22,4%)	46 700 (7,9%)	53 100 (9,0%)
1994/95	682 200	252 400 (36,9%)	153 300 (22,4%)	52 800 (7,7%)	70 700 (10,4%)

Źródło: Opracowanie własne na podstawie roczników statystycznych GUS (*Szkolnictwo...* oraz *Szkoły wyższe ... 1995; Szkolnictwo wyższe... 1980*).

Tabela 2
Struktura gospodarki polskiej: odsetek zatrudnionych w wybranych działach (1989 – 1994)

Dział gospodarki	1989	1991	1993	1994
Przemysł	33,0	32,0	32,0	24,3
Rolnictwo	31,0	29,5	26,5	26,9
Handel	8,2	10,6	10,8	14,9
Finanse i ubezpieczenia	0,8	1,2	1,55	1,6
Edukacja	7,0	7,5	7,7	5,8

Źródło: Opracowanie własne na podstawie roczników statystycznych GUS.

W szkolnictwie wyższym liczba studentów kierunków technicznych malała systematycznie już od końca lat siedemdziesiątych. Z kolei od początku lat dziewięćdziesiątych w uczelniach podległych MEN znacznie wzrosła liczba studentów na kierunkach ekonomicznych i nauk społecznych oraz na wydziałach prawa. Ponadto w latach 1991–1995 powstało 69 niepaństwowych szkół wyższych, z których 46 ma w nazwie takie określenia jak „biznes”, „przedsiębiorczość”, „zarządzanie”, „marketing” czy „finanse i bankowość”. W roku akademickim 1994/95 liczba studentów w tych szkołach zbliżyła się do 50 tys., łącznie zaś ze studentami uczelni państwowych na kierunkach tzw. ekonomiczno-biznesowych tworzyli oni grupę liczącą około 130 tys. osób. Jeżeli dodamy do tej grupy studentów prawa, którzy też w najbliższym czasie zasilą raczej sferę szeroko rozumianej gospodarki niż wymiar sprawiedliwości, to okazuje się,

Tabela 3
Struktura wykształcenia w Polsce w latach 1988 – 1995 (w %)

Poziom wykształcenia	Ludność powyżej 15 roku życia		Pracujący		Bezrobotni	
	1988	1995	1988	1995	1988	1995
Wyższe	6,5	7,0	9,9	10,7	2,3	2,9
Policealne i średnie zawodowe	24,6	20,7	24,8	27,3	21,0	24,2
Średnie ogólne	-	7,3	6,3	6,6	7,1	6,6
Zasadnicze zawodowe	23,6	26,0	28,8	33,0	38,4	42,2
Podstawowe i niepełne podstawowe	45,3	39,0	30,2	22,4	31,2	25,8

Źródło: Opracowanie własne na podstawie roczników statystycznych GUS oraz *Aktywność ... 1995*.

że na rynku pracy pojawi się wcale pokaźna rzesza (około 160 tys.) specjalistów z dziedziny zarządzania, finansów, marketingu i obsługi prawnej firm (tabela 4). W roku akademickim 1995/96 liczba chętnych i przyjętych na te najbardziej popularne od kilku lat kierunki nie uległa zmniejszeniu.

Tabela 4
Studenci według grup kierunków studiów w latach 1970 – 1995 (w %)

Rok akademicki	Liczba studentów ogółem	Grupy kierunków studiów					
		techniczne	rolnicze	prawne i nauk społecznych	ściśle i przyrodnicze	medyczne	humanistyczne
1970/71	330 789	36,4	8,7	20,1	5,8	9,1	6,9
1980/81	453 652	27,3	11,0	25,2	3,4	10,6	5,4
1985/86	340 709	19,4	7,9	21,2	4,4	13,5	8,5
1988/89	356 419	16,8	6,6	20,7	3,5	16,0	8,9
1990/91	403 800	17,1	5,6	24,9	4,5	14,5	9,5
1994/95	682 200	18,3	4,9	30,5	5,4	5,0	10,6

Źródło: Jak do tabeli 1.

Na zmianę struktury kształcenia na poziomie wyższym w podobnym stopniu wywarły wpływ dwa czynniki:

1) zapotrzebowanie rynku pracy (np. spadek popytu na inżynierów, wynikający m.in. z ograniczenia produkcji przemysłowej, zmiany w systemie zarządzania oraz rozwój instytucji finansowych: banków i giełdy);

2) ideologia budowy gospodarki rynkowej (m.in. podkreślanie kreatywnej roli przedsiębiorczości, zarządzania, systemu finansowego, rynku kapitałowego).

Przytoczone dane wskazują na dużą elastyczność systemu kształcenia, na jego możliwości dostosowywania się do potrzeb rynku pracy. Pojawia się jednak pytanie, czy dynamika zatrudnienia w sektorze usług (w tym w sektorze finansowym) w dłuższym przedziale czasu będzie nadążała za liczbą absolwentów szkół biznesu, zarządzania i bankowości.

Wprawdzie w latach 1989 – 1995 zatrudnienie w instytucjach finansowych wzrosło o 70% (w liczbach bezwzględnych o prawie 98 tys.), ale dynamika tego wzrostu w ciągu ostatnich dwóch lat znacznie zmalała (tabela 2). Oczywiście przed nami jest jeszcze reforma systemu ubezpieczeń społecznych, która niewątpliwie będzie sprzyjać wzrostowi zatrudnienia w sektorze usług finansowych. Trudno jednak jednoznacznie prognozować, w jakim stopniu coraz liczniejsze rzesze absolwentów oraz kandydatów na bankowców i menedżerów koncernów (bo takie są oczekiwania młodzieży studiującej) zostaną wchłonięte przez rynek pracy.

W okresie realnego socjalizmu system kształcenia na poziomie średnim i wyższym był modelowany według potrzeb gospodarki oraz ideologii budowy socjalizmu. Z kolei od początku lat siedemdziesiątych określona struktura kształcenia wywierała wpływ na strukturę zatrudnienia. Technicy coraz częściej stawali się robotnikami, a inżynierowie zajmowali coraz niższe stanowiska kierownicze.

W przypadku „realnego kapitalizmu” ten drugi typ sprzężenia zwrotnego wydaje się mało prawdopodobny. W czasach PRL z jednej strony bowiem limity przyjęć na poszczególne kierunki studiów były centralnie określone, z drugiej zaś – zgodnie z zasadą pełnego zatrudnienia – wszyscy absolwenci znajdowali pracę, chociaż niekoniecznie w zawodach czy na stanowiskach odpowiadających posiadanym przez nich kwalifikacjom. To ostatnie zjawisko wystąpiło w latach osiemdziesiątych, kiedy to nieco zmalało zainteresowanie studiami wyższymi, gdyż nie tylko nie gwarantowały one już pracy na stanowiskach kierowniczych, ale, w wielu przypadkach, także zatrudnienia w wyuczonym zawodzie.

Z tego też względu wydaje się uprawniona teza, że już wówczas rynek pracy dawał pewne sygnały, które kształtowały potrzeby edukacyjne młodzieży oraz ich zainteresowanie kształceniem na poziomie wyższym.

W pierwszej połowie lat dziewięćdziesiątych młodzież równie racjonalnie zareagowała na zapotrzebowanie rynku pracy na wykwalifikowaną siłę roboczą oraz na specjalistów w nowych zawodach (m.in. finansistów, specjalistów od marketingu, giełdy czy obsługi prawnej firm). Od początku lat dziewięćdziesiątych występuje ponadto pozytywna korelacja między poziomem wykształcenia i poziomem dochodów. „Z porównania wielkości charakteryzujących tę relację w latach osiemdziesiątych i obecnie wynika, że w całym tym okresie absolwenci wyższych studiów uzyskiwali «na czysto» najwyższe zarobki: w 1982 r. o 16% powyżej średniej, w 1987 r. – o 22%, w 1993 r. – o 27%” (Domański 1995). Tym niemniej, niezależnie od zapotrzebowania na specjalistów „od gospodarki”, liczba studentów kierunków „ekonomiczno-biznesowych” jest także w znacznej mierze pochodną przekonania (wzmacnianego przez *mass-media*), że na drodze do cywilizacji XXI wieku niezbędni są przede wszystkim bankowcy, menedżerowie i przedsiębiorcy. To wszystko sprawia, że młodzi ludzie, wybierając kierunek studiów, bardziej kierują się motywami ekonomicznymi niż własnymi zainteresowaniami, licząc na łatwe i szybkie znalezienie dobrze płatnej pracy po zdobyciu dyplomu właśnie w tych dziedzinach.

Kolejnym problemem systemu edukacji, oprócz struktury kształcenia, jest kwestia równości szans w dostępie do zdobywania wiedzy. Źródłem znacznego zainteresowania społecznego nauką w prywatnych szkołach średnich i wyższych upatruje się najczęściej nie tyle w ograniczonych możliwościach budżetu państwa oraz uczelni państwowych, ile w tendencji do inwestowania młodzieży i ich rodziców w przyszłość oraz chęci jak najszybszego zdobycia dobrze płatnego zawodu.

Z badań pilotażowych maturzystów szkół łódzkich (przeprowadzonych przez Zakład Badań nad Szkolnictwem Wyższym Uniwersytetu Łódzkiego w listopadzie 1995 r.) wynika, że prawie nikt nie decyduje się przy tzw. pierwszym podejściu na trzyletnią prywatną wyższą szkołę zawodową czy płatne studia zaoczne. Zdecydowana większość badanych wybiera studia nieodpłatne, gdyż uważa je za podstawę realizacji zasady równości szans w dostępie do edukacji.

Z punktu widzenia ogólnego potencjału modernizacyjnego społeczeństwa rosnąca liczba studentów – niezależnie od rodzaju uczelni i kierunku studiów – jest niewątpliwie zjawiskiem bardzo korzystnym. Jednak niedostatki polityki edukacyjnej w sferze orientacji zawodowej młodzieży mogą po pewnym czasie doprowadzić do nadprodukcji kadr w niektórych (dziś tak popularnych) zawodach, a do braku kadr w profesjach uznawanych obecnie za mało przydatne w budowie kapitalizmu. Jeżeli ponadto system kształcenia zostanie nadmiernie rozbudowany na poziomie licencjatu i wąskich specjalności zawodowych, będziemy mieli tylko znacznie lepiej wykształconych bezrobotnych. Tendencja ta jest bardzo widoczna w różnych projektach reformy studiów wyższych oraz w propozycjach wizytatorów OECD. Znalazło to już odzwierciedlenie w projekcie *Ustawy o wyższych szkołach zawodowych*, przyjętym przez KERM w dniu 15 listopada 1995 r. Resort edukacji planuje, że w przyszłości połowa studentów będzie się kształcić w szkołach tego typu.

Tworzenie wyższych studiów zawodowych stanowi niewątpliwie kolejny krok w kierunku wzrostu współczynnika skolaryzacji oraz zwiększenia równości szans w dostępie do kształcenia na poziomie wyższym. Jak pisze I. Białecki: „jest prawidłowością, że jeśli poszerza się ponad pewną granicę liczbę studiujących (jako odsetek danego rocznika) wówczas nowe «dodane» miejsca na studiach rozdzielane bywają w proporcjach korzystniejszych dla tych, którzy mieli dotychczas dostęp bardziej utrudniony. Być może więc, jeśli odsetek studiujących wzrośnie z 8–10% rocznika do, powiedzmy, 20%, szanse na otrzymanie wyższego wykształcenia nieco się zrównają. Zarazem jednak zwiększy się dywersyfikacja tego poziomu nauczania, powstaną szkoły bardziej elitarne i nierówności wewnątrz kształcenia na poziomie uniwersyteckim wzrosną” (Białecki 1993).

Kolejny problem (poza sferą sprawiedliwości społecznej) łączy się ze strukturą kształcenia na poziomie wyższym, ma także wymiar czysto ekonomiczny i jest związany nie tyle ze strukturą społeczną, ile z charakterem i strukturą rynku pracy. Pomijając Japonię, gdzie pracownicy są prawie dożywotnio związani z firmą, cechą rynku pracy współczesnej gospodarki jest jego zmienność i mobilność zasobów ludzkich. Wymaga to od pracowników umiejętności i skłonności do zmian miejsc zatrudnienia oraz do przekwalifikowywania. Dotyczy to także Polski, której struktura gospodarki, mimo postępującej racjonalizacji w sferze zatrudnienia i alokacji zasobów ludzkich na rynku pracy, daleka jest jeszcze od tej części Europy, do której zmierzamy.

Niezależnie od treści rozdziału V *Strategii dla Polski* (Kołodko 1994) „inwestowanie w kapitał ludzki” jest nadal bardziej postulatem niż rzeczywistością. Rynek kształcenia niewątpliwie się zmienił, czego raczej nie można powiedzieć o systemie edukacji, a zwłaszcza o polityce edukacyjnej państwa.

To wszystko sprawia, że uczelnie państwowe przyjmują coraz więcej studentów, ponad swoje możliwości nie tyle kadrowe i intelektualne (wykładowcami w szkołach prywatnych są także przede wszystkim pracownicy uczelni państwowych), ile lokalowe i techniczne (wyposażenie sal, laboratoriów). Przyjmują też coraz więcej studentów na płatne studia wieczorowe i zaoczne (co stawia pod znakiem zapytania jakość kształcenia).

W takiej sytuacji liczba studentów i współczynnik skolaryzacji brutto na poziomie wyższym niewątpliwie rosną (tabela 5).

Tym niemniej sytuacja w tym względzie nadal wygląda niekorzystnie w porównaniu nie tylko z krajami wysoko rozwiniętymi (np. Niemcy, USA), ale także z tymi, które – podobnie jak Polska – podjęły w ostatnich latach trud modernizacji państwa i gospodarki (tabela 6).

Tabela 5

Liczba studentów i współczynnik skolaryzacji brutto^a na poziomie wyższym w Polsce (1980 – 1995)

Wyszczególnienie	1980/81	1985/86	1988/89	1990/91	1991/92	1992/93	1994/95
Liczba studentów	453 652	340 709	356 419	403 800	428 159	584 000	682 200
Współczynnik skolaryzacji (w grupie 19 – 24 lat)	.	.	.	12,9	13,4	15,5	15,6
Liczba studentów (liczonych do współczynnika skolaryzacji)	(1980) 598 100	(1985) 454 200	(1988) 493 600	(1991) 535 700	.	.	.
Współczynnik skolaryzacji (w grupie 20 – 24 lat)	(1980) 17,6	(1985) 16,5	(1988) 19,6	(1991) 21,5	.	.	.

^a Współczynnik skolaryzacji brutto (wskaźnik powszechności nauczania) na danym poziomie jest to stosunek uczących się na tym poziomie do całej populacji w danym wieku.

Źródło: Opracowanie własne na podstawie roczników statystycznych GUS (*Szkolnictwo...* 1990/91 i 1993/94 oraz *Szkoły wyższe...* 1995).

Tabela 6

Współczynnik skolaryzacji brutto w wybranych krajach (1988)

Kraj	Poziom kształcenia		
	podstawowy	średni	wyższy ^a
Polska	100	81	19,6
RFN	105	99	31,8
Finlandia	100	108	40,1
Bułgaria	104	75	25,1
Hiszpania	110	105	31,5
Argentyna	110	74	40,8
USA	100	98	59,6

^a Współczynnik skolaryzacji brutto na poziomie wyższym w Polsce (w latach 1970–1991) był liczony w odniesieniu do populacji młodzieży w wieku 20–24 lat, zaś obecnie dla populacji młodzieży w wieku 19–24 lat. Ze względu na możliwość porównań z innymi krajami, do osób studiujących na poziomie wyższym zaliczano w latach 1970–1991 również uczniów szkół policealnych (według metodologii UNESCO).

Źródło: Buchner-Jeziorska 1993, s. 52.

Ponadto w Polsce uczęszczamy do szkół o dwa lata krócej niż statystyczny „unijny” Europejczyk. W szkołach ponadpodstawowych uczy się u nas 82% młodzieży w stosownym przedziale wieku (w krajach Unii średnio 91%). Mimo wzrostu liczbnego studentów dystans edukacyjny dzielący Polskę od państw Unii Europejskiej nadal się zwiększa. Związane jest to także ze zmniejszaniem wydatków na oświatę: z 3,7% PKB (1990 r.) do 3,1% (1994 r.) oraz na

szkolnictwo wyższe (z 1% PKB do 0,7%). Jeszcze bardziej drastycznie spadły nakłady na naukę (z 1,2% PKB w 1989 r. do 0,55% w 1994 r.). Redukcja nakładów na naukę i ograniczone inwestycje modernizacyjne w przemyśle sprawiają, że luka technologiczna między Polską a Zjednoczoną Europą się pogłębia, co jednoznacznie determinuje możliwości i charakter eksportu polskich towarów na obszar Unii. Obecnie, według kryteriów OECD, udział produktów tzw. intensywnych technologii w polskim eksporcie wynosi zaledwie 12% (a produktów nisko przetworzonych 58%) (Wysokińska 1995).

W tym kontekście często powtarzane (nie tylko w okresie realnego socjalizmu) tezy o wysokiej jakości kapitału ludzkiego w Polsce nie znajdują pokrycia w danych statystycznych. Na razie bowiem zmienił się tylko rynek kształcenia, ale nie system edukacji i polityka edukacyjna. Wszelkie próby reformy w sferze edukacji mają charakter ograniczony i fragmentaryczny. Świadczy to o braku zrozumienia istoty i roli kształcenia oraz wpływu systemu edukacji na kształt gospodarki, społeczeństwa i całego państwa, a zwłaszcza podczas procesu modernizacji systemu społeczno-gospodarczego. Najlepszym tego dowodem były stale zmniejszające się (od 1990 r.) nakłady na oświatę, szkolnictwo wyższe i naukę. Szczególnie drastycznie (również ze względu na wzrost liczby studentów) obniżyła się wysokość środków przeznaczonych na kształcenie jednego studenta: w 1994 r. były one (w wartościach porównywalnych) niższe o 59,8% w porównaniu z rokiem 1991 (*Szkolnictwo wyższe...* 1995). Zmianę tego punktu widzenia zaproponowano w 1994 r. w: *Strategii dla Polski*: „utrzymywanie przez wiele lat niskich nakładów na kształcenie i naukę stanowi dziś podstawową barierę restrukturyzacji polskiej gospodarki i czynnik osłabiający naszą międzynarodową konkurencyjność. Szczególnie teraz – w okresie wychodzenia ze skutków głębokiej recesji transformacyjnej – wybór między inwestowaniem w działalność produkcyjną a inwestowaniem w kapitał ludzki jest trudny. Nie możemy być jednak krótkowzroczni, choć nakłady na kapitał ludzki przynoszą rezultaty dopiero w dłuższym okresie (7–9 lat), ich obecne zaniechanie znacznie szybciej przyniesie skutki negatywne, co będzie nas w sumie dużo więcej kosztowało” (Kołodko 1994, s. 37). Z kolei o nakładach jako „głównym kryterium wykonawczym” tego elementu strategii pojawia się tylko jedno zdanie: „wzrost udziału nakładów na oświatę, naukę, kulturę oraz ochronę zdrowia i środowiska w PKB” (Kołodko 1994, s. 4). Nie pojawiły się tam jednak żadne informacje o tempie wzrostu nakładów na te sfery życia społecznego oraz o wielkości owych nakładów.

W odniesieniu do środków mających na celu modernizację kapitału ludzkiego mówi się przede wszystkim o narzędziach polityki finansowej (zwłaszcza o ulgach podatkowych), które miałyby sprzyjać wzrostowi funduszy przeznaczanych (z różnych źródeł) na edukację. Nie wspomina się natomiast o celach i charakterze polityki edukacyjnej państwa oraz o roli systemu edukacyjnego w modelowaniu struktury gospodarki i kraju.

Nieco bardziej optymistycznie rysuje się przyszłość nauki i szkolnictwa wyższego w roku 1996. W budżecie przyjętym przez Sejm na ten rok zakłada się wzrost realnych nakładów na naukę o 7,6% (w porównaniu z rokiem 1995), a na szkolnictwo wyższe o 15,2%. Jednak faktyczna wysokość nakładów na te dwie sfery życia społecznego, determinujące modernizację zasobów ludzkich, będzie uzależniona od koniunktury gospodarczej, a zwłaszcza od stopy inflacji. Ponadto wzrost nakładów bez wyraźnie określonej polityki edukacyjnej państwa może się okazać inwestycją niezbyt udaną.

Zasadnicze rozstrzygnięcia, takie jak powszechność i równość dostępu do kształcenia (na poziomie ponadpodstawowym) oraz zakres związku systemu edukacji z potrzebami rynku pracy są wciąż przed nami. Dyskusje w tej kwestii mają charakter bardziej ideologiczny niż prag-

matyczny. Świadczą o tym chociażby debaty na temat odpłatności za kształcenie na poziomie wyższym: np. zwolennicy „drapieżnego kapitalizmu” są za pełną odpłatnością za studia, zaś protagoniści „państwa opiekuńczego” traktują studia jako „inwestycję społeczną”, a nie tylko indywidualną. Z kolei Ministerstwo Edukacji Narodowej proponuje do rozważenia „dwa ekstremalne warianty – wprowadzenie odpłatności uzupełniającej dotację budżetową oraz pełnej odpłatności wspomaganej systemem kredytów edukacyjnych” (*Szkolnictwo...* 1995, s. 11). Jak słusznie zauważono w dokumencie: „oba rozwiązania godzą w podstawowe pryncypia równych warunków startu życiowego, a wprowadzenie każdej z naszkicowanych możliwości wymaga zmian postanowień konstytucyjnych i poprzedzającej decyzji natury strategicznej” (*Szkolnictwo...* 1995, s. 11).

Rzecz jednak w tym, że szkolnictwo wyższe jest ostatnim ogniwem systemu kształcenia, a kwestia równości szans w dostępie do szkół wyższych rozstrzyga się już na poziomie szkoły podstawowej i średniej. Związane jest to zarówno z jakością kształcenia na obu tych poziomach, jak i ze strukturą szkolnictwa średniego. Różnice w poziomie i jakości kształcenia występują nie tylko między wielkimi aglomeracjami miejskimi i wsią, ale także między szkolnictwem średnim ogólnokształcącym i zawodowym. Inna też jest struktura społeczna uczniów liceów i techników, a w rezultacie także studentów, których większość stanowią dzieci inteligentów. Dostęp do szkolnictwa nie tylko wyższego, ale już ponadpodstawowego nosi wyraźne znamiona klasowości. W tym układzie wszelkie decyzje o odpłatności za różnego typu szkoły powinny być poprzedzone dogłębną diagnozą istniejącego stanu, z punktu widzenia realizowania przez polski system edukacyjny zasady równości szans w dostępie do kształcenia. Będzie to bowiem decyzja o charakterze politycznym, pociągająca za sobą daleko idące konsekwencje dla kształtu struktury społecznej oraz potencjału modernizacyjnego kolejnych pokoleń Polaków. Obecnie bowiem – jak wykazały wyniki badań porównawczych prowadzonych w siedmiu krajach pod patronatem OCED (w Polsce realizowanych przez Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego Uniwersytetu Warszawskiego) „trzy czwarte Polaków znalazło się na najniższych poziomach (I i II) uznanych za «niepiśmienne». W pozostałych krajach wtórnych analfabetów jest nie więcej niż kilkanaście procent” (Staszewski 1996)¹.

Ta smutna konstatacja powinna dać wiele do myślenia decydentom od systemu szkolnictwa oraz polityki edukacyjnej w Polsce: takie bowiem „będą Rzeczypospolite, jako ich młodzieży chowanie” (i kształcenie).

We wszystkich krajach wysoko rozwiniętych oraz rozwijających się system edukacyjny jest zorientowany na zwiększanie potencjału modernizacyjnego społeczeństwa. Od połowy lat pięćdziesiątych powszechne jest bowiem przekonanie, że to właśnie system edukacyjny (m.in. jego struktura, jakość kształcenia i powszechna dostępność na wszystkich poziomach nauczania) jest podstawowym czynnikiem decydującym o pozycji danego kraju w świecie. „W określonym układzie stosunków społeczno-gospodarczych w świecie pod koniec dwudziestego wieku, społeczeństwa postkomunistyczne bez przyjęcia takiej strategii nie będą w stanie sprostać światowej konkurencji i nadążyć za gwałtownymi zmianami technologii” (Brown 1992).

W Polsce, jak się wydaje, świadomość tego faktu jest dość ograniczona, o czym świadczy przede wszystkim drastyczne zmniejszenie nakładów na oświatę, szkolnictwo wyższe i naukę w latach 1989–1995, a także brak jasno określonej polityki edukacyjnej.

¹ Zob. także artykuł H. Gulczyńskiej i E. Świerzbowskiej-Kowalik w niniejszym tomie.

Literatura

Aktywność... 1995

Aktywność ekonomiczna ludności Polski – maj 1995. Warszawa: GUS.

Białecki I. 1993

Dwa cele kształcenia. „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 1.

Brown P. 1992

Education, the Free Market and Post-Communist Reconstruction. „British Journal of Sociology of Education”, vol. 13, nr 3.

Buchner-Jeziorska A. 1995

Polska droga do kapitalizmu. Łódź: Instytut Socjologii Uniwersytetu Łódzkiego.

Domański H. 1995

U progu nowego rozwarstwienia (cz. 2). „Społeczeństwo Otwarte”, nr 7/8.

Friedland W.H. 1969

A Sociological Approach to Modernization. W: Modernization by Design. Social Change in the Twentieth Century. Ithaca – London: Cornell University Press.

Kołodko G. 1994

Strategia dla Polski. Warszawa: Poltext.

Rocznik statystyczny „Szkolnictwo” 1987/1988; 1990/1991; 1993/1994

Warszawa: GUS.

Staszewski W. 1996

Korzenie polskiego półanalfabetyzmu sięgają podstawówki. Co z tym Ali kotem? „Gazeta Wyborcza”, nr 7.

Szkolnictwo wyższe 1980

Warszawa: Ministerstwo Nauki i Techniki.

Szkolnictwo wyższe... 1995

Szkolnictwo wyższe i nauka: stan – perspektywy – zamierzenia. Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej, wrzesień, maszynopis

Szkoły wyższe... 1995

Szkoły wyższe w roku szkolnym 1994/1995. Warszawa: GUS.

Wysokińska Z. 1995

Dynamiczne współzależności wymiany handlowej krajów Europy Środkowo-Wschodniej w świetle teorii integracji i wymiany międzynarodowej. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.